

**Российская академия государственной службы при Президенте
Российской Федерации**

На правах рукописи

ВАРГАМЯН Марина Викторовна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ
УЧИТЕЛЕМ ТРУДНОСТЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

Специальность 19.00.13 -- психология развития, акмеология

**Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Москва 2000

Работа выполнена на кафедре акмеологии и профессиональной психологии Российской академии государственной службы при Президенте РФ

Научный руководитель:

кандидат психологических наук

Селезнева Елена Владимировна

Научный консультант:

доктор психологических наук

Корниенко Нина Алексеевна

Официальные оппоненты:

Член-корреспондент РАО,

доктор психологических наук,

профессор Кузьмина Нина Васильевна

кандидат психологических наук

Кандыбович Лилия Викторовна

Ведущая организация –Калужский государственный педагогический
Университет им. К.Э.Циолковского

Защита состоится_____2000 года в_____часов на заседании
диссертационного совета Д-151-04.21 по психологическим и педагогическим
наукам в Российской академии государственной службы при Президенте Рос-
сийской Федерации по адресу: 117606, Москва, проспект Вернадского, 84, 1
уч. корп., ауд.3350.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке РАГС

Автореферат разослан "_____" _____2000 года

Ученый секретарь

диссертационного Совета,

доктор психологических наук

Асеев В.Г.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы исследования. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы, проходящая в РФ, требует принципиальных изменений во всей системе педагогики. Изменяются цели образования, совершенствуется содержание учебной информации, изменяются средства педагогической коммуникации, в значительной степени изменяется и сам объект педагогического воздействия – учащиеся. Все это вызывает необходимость повышения требований к уровню профессионализма учителей.

Традиционная система вузовского образования не дает внешних и внутренних стимулов к становлению профессионализма педагога.

Практика позволила выявить следующие противоречия процесса становления профессионализма учителя:

- между необходимостью повышения уровня профессионализма учителя и существующей системой вузовского образования;
- между социальным заказом в области развития профессионализма учителя и инертностью традиционной системы подготовки педагогов;
- между уникальностью пути личностно-профессионального развития учителя и недостаточным его учетом в моделировании и проектировании новых развивающих профессионализм технологий;
- между необходимостью формирования профессионализма учителя и неразработанностью целостной концепции его развития.

Состояние проблемы исследования. Определенный вклад в освещение проблемы становления профессионализма педагогов внесли работы Н.В.Кузьминой, А.И.Щербакова, В.А.Сластенина, Ю.Н.Кулюткина, А.К.Марковой, Г.С.Сухобской, В.П.Беспалько, Л.Ф.Спирина, Н.М.Таланчук, Н.Д.Хмель, А.А.Реан, В.А.Якунина и др. Особенности личности педагога рассматриваются в исследованиях С.Б.Елканова, К.М.Левитина, А.С.Белкина и др. Проблемы общения в педагогической деятельности исследуют А.А. Бодалев, Б.Д. Парыгин, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, М.И. Лисина и др. Вопросы самосознания и мышления педагога разрабатываются О.С.Анисимовым, Ю.Н.Кулюткиным, Л.М.Митиной и др. Особую значимость имеют работы И.Н.Семенова, С.Ю.Степанова, в которых прослеживаются рефлексивные механизмы, обеспечивающие педагогу достижение его акме. В научных исследованиях Н.В.Кузьминой, А.А.Деркача, Е.Н.Богданова, В.Г.Зазыкина, Л.Г.Лаптева, В.Г.Михайловского, И.Н.Семенова, С.Ю.Степанова и др. широко освещается проблема психолого-акмеологического подхода к изучению профессионального мастерства, профессионального творчества, профессионального самосознания педагогических кадров.

Вместе с тем можно констатировать недостаточную разработанность проблем преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма.

Практика показывает, что в период обучения в вузах, на курсах переподготовки и повышения квалификации педагогов не ориентируют на овладение приемами, методиками, алгоритмами, технологиями конструктивного преодоления трудностей. Вследствие этого преодоление трудностей сопровождается снижением эффективности педагогического труда, чрезмерной психической напряженностью, накоплением профессиональных деформаций. Возникает насущная необходимость в поиске средств, позволяющих педагогам эффективно определять источники собственных затруднений, выбирать наиболее конструктивные пути преодоления трудностей и адекватно действовать в конкретных педагогических ситуациях.

Таким образом, актуальность проблемы и ее недостаточная научная разработанность предопределили тему, объект, предмет, цели и задачи диссертационного исследования.

Цель исследования: выявить психологические условия эффективного преодоления учителем трудностей в процессе становления профессионализма.

Объект исследования: процесс становления профессионализма учителя.

Предмет исследования: психологические особенности преодоления учителем трудностей в процессе становления профессионализма.

Гипотеза исследования.

Содержанием процесса преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма является разрешение противоречия "человек – профессия" и формирование конструктивных стратегий преодоления трудностей; а также личностных новообразований в виде адекватной Я-концепции, устойчивой профессиональной самооценки, системы мотивов самосовершенствования, самореализации, профессионального самоутверждения, развитых навыков саморегуляции и рефлексивных механизмов снятия внутренней конфликтности. Разработка и внедрение в процесс вузовского обучения психолого-акмеологических технологий оптимизации процесса преодоления будущим учителем трудностей окажет положительное воздействие на процесс становления профессионализма педагогов.

Задачи исследования.

1. Осуществить теоретический анализ структуры и этапов становления профессионализма учителей.
2. Проанализировать психологическое содержание понятия "трудности", выявить типологию трудностей в становлении профессионализма учителя.
3. Выявить особенности личности учителя, влияющие на возникновение трудностей в процессе становления профессионализма.
4. Исследовать динамику и психологические механизмы преодоления учителем трудностей в процессе становления профессионализма.

5. Определить психологические условия оптимизации процесса преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма.

6. Внедрить полученные в ходе исследования результаты в виде специальных учебных курсов, программ, учебных и методических пособий, методик по изучаемой проблеме.

Теоретико-методологическую базу исследования составили научные положения о развитии личности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин); закономерностях формирования профессионализма (Ф.Н.Гоноболин, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластенин и др.); поиске алгоритмов продуктивного формирования Я-концепции профессионала (В.Г.Зазыкин, П.А.Корчемный, и др.); трудностях как показателе эффективности деятельности (Н.В.Кузьмина, Л.В.Иванцова, В.В.Диянова и др.); оптимизации профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Ю.К.Бабанский, А.В.Зеер, В.А.Шадриков и др.); развитии личности учителя в процессе педагогической деятельности (З.А.Малькова, В.Д.Никандров, Л.И.Новикова, Т.С.Полякова, Л.С.Подымова В.А.Сластенин и др.).

Методы исследования.

Для реализации поставленных задач был использован комплекс научных методов, объединенных в рамках констатирующего и формирующего экспериментов. Основные методы: изучение литературных источников; ретроспективный системно-ситуативный анализ процесса становления профессионализма учителей; анализ документов, анкетирование, психологическое тестирование, опрос, обобщение экспертных оценок, наблюдение, анализ независимых характеристик. При обобщении и анализе материалов экспериментальной работы использовались методы статистической обработки данных с применением статистических пакетов “EXEL”, “Statistika for Windows - 95”.

Эмпирическая база исследования. Выборочную совокупность исследования составили 380 человек, из них: 187 – учителя московских школ, 159 – студенты, 34 – преподаватели педагогических вузов.

Надежность и достоверность исследования обеспечивалась исходными методологическими принципами, теоретической обоснованностью, разнообразием и надежностью использованных методов, репрезентативностью выборки, математической обработкой полученных данных с использованием пакета компьютерных программ статистического анализа.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна.

1. Доказательно представлено, что характер трудностей в профессиональной деятельности учителя определяет уровень его профессионализма и

оказывает значимое влияние на качественные и количественные показатели труда учителя.

2. Показано, что возникновение трудностей детерминировано с одной стороны, новыми педагогическими задачами, имеющими высокую степень неопределенности, а с другой стороны, внутриличностными причинами: уровнем сформированности профессиональной Я-концепции учителя, устойчивостью профессиональной самооценки, развитостью системы мотивов самосовершенствования, самореализации, профессионального самоутверждения, развитых навыков саморегуляции и рефлексивных механизмов снятия внутренней конфликтности в педагогической деятельности.

3. Установлена зависимость психологического содержания трудностей от этапа становления профессионализма учителя. На этапе профессиональной адаптации трудности детерминируются неразвитостью операционной сферы педагогической деятельности, отсутствием готовности к разрешению трудных ситуаций. На этапе обретения целостности у стабильно функционирующего учителя в основе трудностей лежит профессиональная стереотипия, деформация мотивационной и смысловой сфер педагогической деятельности; у учителя-мастера трудности определяются в основном условиями внедрения в педагогический процесс инновационных технологий.

4. Выявлены стратегии преодоления учителями трудностей в становлении профессионализма. Конструктивные стратегии преодоления трудностей формируются на базе принятия ценностей самоактуализирующейся личности, развитой системы рефлексивных средств самопознания и самосовершенствования, стремления к профессиональному самоутверждению. Использование конструктивных стратегий преодоления трудностей приводит к возникновению новообразований в структуре профессионализма педагога, обеспечивающих качественно новый уровень отношения к деятельности и повышение ее продуктивности. Основу деструктивных стратегий составляют неадекватная профессиональная самооценка, несформированность системы операционных средств деятельности, нарушения в механизмах саморегуляции. Использование деструктивных стратегий преодоления трудностей приводит к повышению агрессивности, тревожности, отказу от продуктивной профессиональной деятельности, развитию синдрома "эмоционального сгорания", профессиональной деформации личности педагога.

5. Установлено, что на разных этапах становления профессионализма процесс преодоления трудностей имеет свои особенности. Для адаптирующихся учителей по критерию эффективности наиболее приемлемыми являются конструктивная стратегия и конструктивная с элементами защиты стратегия. Негативно сказываются на эффективности деятельности адаптирующихся учителей деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. Для стабильно функционирующих учителей по критерию эффективности наиболее приемлема конструктивная стратегия с

элементами защиты. Негативно сказываются на эффективности деятельности деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии и деструктивная стратегия. Для педагогов-мастеров по критерию эффективности наиболее приемлемыми являются конструктивная стратегия и конструктивная стратегия с элементами защиты. Негативно сказывается на эффективности деятельности педагогов-мастеров деструктивная стратегия с элементами защитной стратегии.

6. Определены психологические условия, обеспечивающие оптимизацию процесса преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма: формирование адекватной профессиональной Я-концепции и мотивации самосовершенствования и самореализации в педагогической деятельности, развитие рефлексивных механизмов, овладение навыками самодиагностики, совершенствование приемов и способов саморегуляции в педагогической деятельности.

7. Эмпирически доказано, что использование психолого-акмеологических технологий в подготовке будущих педагогов к деятельности в трудных ситуациях оптимизирует процесс становления профессионализма.

Практическая значимость исследования состоит в том, что диагностический инструментальный выявление трудностей в процессе становления профессионализма и программа оптимизации процесса преодоления трудностей могут быть использованы в ходе обучения студентов педагогических вузов, в системе дополнительной подготовки и переподготовки педагогов, в процессе профессиональной адаптации молодых учителей, а также психологами в практике индивидуального консультирования для составления конкретных рекомендаций педагогам, руководителям школ и психологического сопровождения процесса профессионального становления учителей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись как в ходе формирующего эксперимента, так и непосредственно в профессиональной деятельности учителей отдельных московских школ. Результаты исследования обсуждались на заседаниях проблемных групп кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС. Они апробированы автором на научно-практических конференциях, круглых столах Московского Акмеологического института (1995-2000гг.), а также были использованы при проведении в системе повышения квалификации учителей спецкурсов по преодолению трудностей в становлении профессионализма учителей.

Положения, выносимые на защиту.

Трудности в процессе становления профессионализма учителя возникают в процессе разрешения противоречия "человек – профессия" и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии структуры профессио-

нализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

Характер трудностей оказывает значимое влияние на такие качественные и количественные показатели труда учителя, как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

Трудности проявляются во всех сферах педагогической деятельности: операционной, мотивационной, смысловой. Снятие трудностей происходит за счет актуализации механизмов саморегуляции. В зависимости от локализации трудностей меняется характер саморегуляции.

В операционной сфере запуском процессов саморегуляции при возникновении трудностей, как правило, служит осознание отсутствия или неразвитости определенных навыков, знаний, умений субъекта деятельности. В этом случае за счет актуализации мотивационной сферы (мотивы самосовершенствования, самообразования) субъект снимает возникшее затруднение.

В мотивационной сфере особенности процесса саморегуляции при возникновении трудностей обусловлены важностью данной сферы деятельности для становления профессионализма. Инициирование процесса саморегуляции связывается с такими изменениями в профессиональном труде, которые приводят: к нарушению в операционной сфере субъекта деятельности (из-за изменения цели невозможно использовать полученные знания, навыки, умения); к невозможности реализовать свое Я в области профессиональной деятельности; к нарушению соотношения между адаптивными и содержательными мотивами профессиональной деятельности; к обеднению мотивационной сферы; к конфликтам между отдельными побуждениями, мотивами; к неадекватности мотивационной сферы фактическому положению дел. Разрешение сложившегося затруднения предполагает более глубокую перестройку Я субъекта деятельности, использование психологических механизмов, которые помогают субъекту открыть для себя новые области реализации своего Я в профессиональной деятельности, и одновременно сохранить целостность, устойчивость своего Я.

В смысловой сфере трудности выступают причиной возникновения кризисных явлений. В этом случае процессы профессиональной саморегуляции ориентированы на переосмысление себя и перестраивание собственного Я.

Продуктивность педагогической деятельности и эффективность процесса становления профессионализма во многом зависят от использования педагогами в преодолении трудностей конструктивных или деструктивных стратегий.

Выбор конструктивных или деструктивных стратегий преодоления трудностей на разных этапах становления профессионализма имеет различ-

ные причины. Для адаптирующихся учителей выбор конструктивных стратегий определяется степенью развития рефлексивных механизмов личности, механизмов снятия внутренней конфликтности, а в основе выбора деструктивных стратегий лежат нарушения в механизмах профессионального развития личности и вторичные новообразования профессиональной деформации. Для стабильно функционирующих учителей выбор конструктивной стратегии определяется степенью гибкости профессиональной Я-концепции, развитыми навыками саморегуляции в педагогической деятельности, стереотипами в снятии типичных затруднений, а в основе выбора деструктивных стратегий лежит накопление профессиональных деформаций, нарушения в механизмах саморегуляции в педагогической деятельности, острые реакции на ситуации с высоким деструктивным потенциалом. Для педагогов-мастеров выбор конструктивных стратегий определяется умением при проектировании и реализации инноваций учитывать сложившиеся нормы педагогической деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива. В зависимости от динамики преодоления антиинновационного барьера внедрение новшеств может проходить в два этапа. В этом случае задействуются психологические защитные механизмы: рационализация, фиксация. Эти защиты позволяют педагогу переструктурировать ситуацию, простроить дополнительные интеллектуальные схемы по внедрению новых технологий. В основе выбора деструктивной стратегии у педагогов-мастеров лежит механизм формирования фрустрационной напряженности, который может развиваться как внутриличностный конфликт или идти по пути деформации смысловой и мотивационной сфер деятельности педагога.

Основу системы оптимизации процесса преодоления трудностей в становлении профессионализма составляют психолого-акмеологические технологии, направленные на развитие рефлексивных механизмов личности, повышение психологической устойчивости педагога в преодолении трудностей. Наиболее целесообразно формирование оптимальной стратегии учителя по преодолению трудностей в становлении профессионализма во время педагогической практики, стажировок студентов-выпускников.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

2. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В работе отмечается, что в рамках психологии и акмеологии (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова и др.) накоплен значительный опыт в исследовании проблем профессионализма. Так как профессионализм выступает результатом взаимодействия двух систем: личности и профессиональной деятельности, то в логике психолого-акмеологического подхода профессиональная деятельность и личность рассматриваются как

взаимосвязанные и взаимодействующие системы. В их взаимодействии можно выделить ряд этапов: возникновение профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, этап стабильного функционирования, этап мастерства (период высшего овладения личностью профессиональной деятельности) и т.д. На каждом этапе происходит взаимопроникновение и взаимовлияние личности и профессиональной деятельности. Результатом данных процессов является с одной стороны формирование личностных структур, обеспечивающих эффективную профессиональную деятельность, с другой стороны личность как бы наполняет собой нормы профессиональной деятельности.

Системный характер профессионализма проявляется в операционной, мотивационной и смысловой сферах педагогической деятельности и обусловлен связями, установленными между ее структурными компонентами. Основу данных связей составляют процессы саморегуляции, которые обеспечивают устойчивость профессионализма при изменении внешних и внутренних условий. Саморегуляция затрагивает все психические уровни личности педагога. На низшем уровне саморегуляция проявляется как реакция в виде повышения или понижения температуры, изменения частоты дыхания и пульса, расширения зрачка и т.д. Второй уровень состоит в саморегуляции поведения посредством неосознаваемых в данной ситуации установок, навыков, привычек, опыта. Наиболее высокий уровень саморегуляции – сознательное изменение своего состояния, поддержание и усиление активности, регулирование своих действий в соответствии с целью и обстановкой. Это своеобразная форма влияния личности на свою деятельность, способствующая наиболее эффективному использованию всех сил.

В мотивационной сфере саморегуляция проявляется в переходе от рядоположенных, неупорядоченных к иерархически организованным мотивам, в движении от узко результативных мотивов репродуктивной деятельности к мотивам самореализации, в преобразовании ситуативных мотивов в устойчивые. В смысловой сфере саморегуляция выступает как взаимодействие когнитивной, эмоциональной и поведенческой подструктур отношения "человек – профессия". Результатом взаимодействия являются профессиональные позиции, смыслы, профессиональное самосознание. Взаимодействие может реализовываться через механизм снятия внутренней конфликтности или через процесс означения смыслов и осмысления значений (В.П.Зинченко, 1991).

Существует ряд внутренних и внешних психологических условий становления профессионализма в педагогической деятельности. В реальной педагогической деятельности внешние условия выступают в виде новых профессиональных задач. Основным признаком данных задач является высокая степень неопределенности.

Под неопределенностью понимаются объективные преграды в достижении учителем целей педагогической деятельности, которые субъективно проявляются в операционном аспекте в виде реакции "Не знаю, как", в мотивационном – в виде реакции "Не знаю, что", в смысловом – в виде реакции "Не знаю, зачем". Неопределенность является следствием неоднозначных связей между ситуационными изменениями и характером возникающих реакций и возникает в связи с гетерохронностью развития психологических структур профессионализма. Механизм снятия неопределенности может быть описан через рефлексивные процессы саморегуляции.

В операционной сфере запуском процессов саморегуляции при возникновении неопределенности, как правило, служит осознание отсутствия или неразвитости определенных навыков, знаний, умений субъекта деятельности. В этом случае за счет актуализации мотивационной сферы (мотивы самосовершенствования, самообразования) субъект снимает возникшее затруднение.

В мотивационной сфере особенности процесса саморегуляции при возникновении неопределенности обусловлены важностью данной сферы для профессионального развития личности. Инициирование процесса саморегуляции связывается с такими изменениями в профессиональной деятельности, которые приводят: к нарушению в операционной сфере субъекта деятельности (из-за изменения цели невозможно использовать полученные знания, навыки, умения); к невозможности в реализации своего Я в области профессиональной деятельности; к нарушению соотношения между адаптивными и содержательными мотивами профессиональной деятельности; к обеднению мотивационной сферы, присутствие только отдельных побуждений, например, ориентация на исполнительскую деятельность при отсутствии мотивов творчества; к конфликтам между отдельными побуждениями, мотивами; к неадекватности мотивационной сферы фактическому положению дел. Разрешение сложившегося затруднения предполагает более глубокую перестройку Я субъекта деятельности, использование психологических механизмов, которые помогают субъекту открыть для себя новые области реализации своего Я в профессиональной деятельности, и одновременно сохранить целостность, устойчивость своего Я.

В смысловой сфере неопределенность выступает причиной возникновения кризисных явлений. Кризис как этап жизненного пути характеризуется необходимостью поиска смысловых оснований, направлений, способов реализации активности, что проявляется в процессах выработки и принятия личностно-значимых решений на достаточно длительный период жизни (А.А.Деркач, Е.Б.Старовойтенко, А.Ю.Кривокулинский, 1994). В таких условиях процессы профессиональной саморегуляции ориентированы на переосмысление себя и перестраивание собственного Я. При этом педагог испытывает неудовлетворенность возможными перспективами в профессиональной

деятельности (профессиональное будущее видится непредсказуемым и тревожным, а докризисная его модель не обладает достаточной смысловой ценностью); настоящее становится невыносимым, а прошлые достижения ставятся под сомнение; происходит генерация отрицательного отношения к жизни.

В настоящей работе неопределенность выступает в виде внешне заданной по отношению к педагогу трудности.

В отечественной и зарубежной психологии трудности исследуются как момент проявления внутренних противоречий личности (А.Абульханова-Славская, 1980; Л.И.Анциферова, 1974; В.Г.Асеев, 1976; Б.В.Зейгарник, Б.С.Братусь, 1980; Г.С.Костюк, 1969; С.Л.Рубинштейн, 1976). Развитие проблемы внутренних противоречий тесно связано с исследованиями внутренних конфликтов и кризисов личности (Л.И.Божович, 1981; Ф.Е.Василук, 1984; А.И.Захаров, 1982; В.С.Мерлин, 1966; В.В.Столин, 1983). Внутренний конфликт рассматривается как кульминационная стадия назревшего противоречия (Л.М.Митина, 1995; Л.М.Митина, О.В.Кузьменкова, 1998).

Комплексный подход к исследованию проблематики трудностей в педагогической деятельности реализован в работах, объединенных в психолого-акмеологическое направление.

Центральной категорией данного направления выступает категория активности. Проблемы активности личности рассматриваются в работах А.А.Деркача в контексте культурных параметров личности (А.А.Деркач, 1994), важнейшим показателем которых выступает общекультурный уровень. Понятие "общекультурный уровень" личности отражает степень приобщения к общемировым ценностям, идеям, объем и качество усвоенных знаний, приобретенных умений, навыков. Общекультурный уровень личности характеризует в самом общем виде степень овладения тем, что накоплено человечеством в ходе исторического развития. Основными источниками повышения общекультурного уровня выступают образование, воспитание, самосовершенствование. Активность выступает с одной стороны как интенсивность освоения личностью совокупности представляемых обществом потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности, а с другой стороны как реализация личностью своих социальных функций, социальной роли.

С данных позиций трудности рассматриваются как барьеры на пути реализации личностью своей активности, детерминированные с одной стороны объективными условиями деятельности, а с другой – психологическими особенностями самой личности.

Теоретический анализ исследований, посвященных проблемам трудностей в педагогической деятельности, позволил в настоящей работе уточнить и соотнести понятия "трудность", "затруднение", "ошибка", "нарушение", "барьер", "стереотип". Подводя итоги анализа подходов к исследованию проблемы трудностей в педагогической деятельности, можно сделать вывод о

том, что трудности возникают в процессе разрешения противоречия "человек – профессия" и выступают как отсутствие или недостаточность в развитии структуры профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в педагогической деятельности.

Содержанием трудностей в профессиональной деятельности учителя определяется уровень его профессионализма. Содержание трудностей также значимо влияет на такие качественные и количественные показатели труда учителя, как удовлетворенность, заинтересованность деятельностью, работоспособность, степень напряженности психических функций и процессов, обеспечивающих достижение целей деятельности.

Трудности имеют объективную и субъективную стороны. Объективный характер трудностей определяется процессами профессионального развития личности учителя. Субъективная сторона трудностей указывает на внутриличностные причины возникновения затруднений.

Исследование внутриличностных детерминант возникновения трудностей в процессе становления профессионализма позволило выделить три группы причин, которые лежат в основании возникновения трудностей.

Первая группа связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности.

Вторая группа связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности педагога.

Третью группу составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя.

Данные причины определяют выбор учителем стратегии по преодолению трудностей в процессе становления профессионализма. С этих позиций можно выделить деструктивную стратегию, в основе которой лежат преимущественно механизмы профессиональной деформации личности учителя, и защитную стратегию, которая строится на актуализации механизмов психологической защиты. При реализации первой стратегии трудность снимается за счет деформации сфер профессионализма, при реализации второй трудность не снимается или снимается только частично.

В констатирующем эксперименте приняли участие учителя, студенты и преподаватели педагогических вузов. Численность выборки обосновывалась требованиями заданной точности и спецификой исследования. В соответствии с этапом становления профессионализма педагоги были разбиты на три группы в соответствии со следующими признаками. Адаптирующимся педагогам присущи неполнота структуры педагогической деятельности; ее пониженная интенсивность и исполнительский характер; пониженная самостоятельность в педагогическом труде; отсутствие или слаборазвитые прогности-

ческие способности; завышенные запросы; недостаточное знание профессиональных обязанностей. Для стабильно функционирующих учителей характерны исполнительность и ответственность в рамках своих обязанностей; уверенность в себе при решении типовых педагогических задач; самостоятельность в педагогической деятельности; прогнозируемость ее результатов. Педагогов-мастеров отличают индивидуальность; ответственность за состояние дел; самостоятельность в принятии и реализации решения; критичность к результатам своей деятельности; целеустремленность; рационализм; творческий энтузиазм. Согласно выделенным признакам в группу адаптирующихся педагогов вошли 59 человек, в группу стабильно функционирующих педагогов - 81 человек, в группу педагогов-мастеров – 47 человек.

Результаты исследования позволили выделить трудные ситуации в деятельности учителя на различных этапах становления профессионализма. Для группы адаптирующихся учителей характерными трудными ситуациями являются: вхождение в профессиональную среду, принятие норм, ценностей, традиций педагогического коллектива, самой педагогической деятельности. Данные трудности носят объективный характер, а неопределенность ситуации связана с тем, что молодой учитель воспроизводит в реальной деятельности полученные во время обучения знания, навыки, умения, нормы и ценности педагогической деятельности. Для стабильно функционирующих педагогов трудные ситуации выступают как следствие снятия неопределенности при реализации сложившихся педагогических стереотипов. В случае невозможности перестроиться возникают тенденции, инициирующие повторный процесс профессионального самоопределения. Для педагогов-мастеров ситуации затруднения связаны с преодолением инновационного барьера.

Полученные результаты послужили основанием для изучения психологических механизмов разрешения учителем данных ситуаций и выделения ряда стратегий в преодолении трудностей.

Для **адаптирующихся педагогов** характерны следующие стратегии в преодолении трудностей. В основе **конструктивной стратегии** лежат рефлексивные механизмы снятия внутренней конфликтности.

Основу **конструктивной стратегии с элементами защитной стратегии** составляет группа психологических механизмов, которые обеспечивают положительную динамику профессиональной адаптации. Вместе с тем, трудность снимается за счет актуализации процессов снятия внутренней конфликтности и механизмов психологической защиты. Данная стратегия, как правило, реализуется при разрешении трудностей социального и самоопределенческого характера.

Для учителей, реализующих **деструктивную стратегию с элементами защитной стратегии**, характерными являются завышенный уровень тревоги, закрытость, завышенная самоуверенность, самооценность, самоприязанность, низкие показатели по шкалам внутренней конфликтности и само-

обвинения. В качестве элементов защитной стратегии выступают механизмы вытеснения, которые снимают внутреннюю конфликтность. Неразвитость рефлексивных процессов приводит к накоплению тревожных ожиданий, которые в свою очередь деформируют структуру профессионализма. Наиболее чувствительным элементом здесь выступает смысловая сфера профессионализма, процессы саморегуляции в педагогической деятельности. Установлено, что среди данной группы учителей достаточно распространенным является синдром "эмоционального сгорания".

Деструктивная стратегия в деятельности адаптирующегося педагога проявляется как реакция на ожидаемые или реальные ситуации, которые являются травмирующими для молодого педагога. Наиболее часто эти ситуации носят самоопределенческий, социальный характер. В этом случае можно говорить о взаимодействии накопленных профессиональных деформаций (неустойчивая Я-концепция, неадекватная самооценка) и аномальных механизмов профессионального развития личности.

Результаты исследования деятельности педагогов по преодолению трудностей были соотнесены с уровнем эффективности педагогической деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость выбора стратегии по преодолению трудностей от уровня эффективности деятельности

Стратегии по преодолению трудностей	Высокий уровень эффективности (%)	Средний уровень эффективности (%)	Низкий уровень эффективности (%)
Конструктивная	62	38	-
Конструктивная с элементами защиты.	57	40	3
Деструктивная с элементами защитной стратегии	-	35	65
Деструктивная	-	17	83

В группе **стабильно функционирующих педагогов** результаты исследования позволили выделить учителей, ориентирующихся на конструктивную стратегию с элементами защиты, на защитную стратегию, на деструктивную стратегию с элементами защиты, деструктивную стратегию.

При реализации **конструктивной стратегии с элементами защитной стратегии** возникшая трудность первоначально фиксируется как невозможность реализовать педагогический стереотип, шаблон деятельности. Это приводит к актуализации мотивационной и смысловой сфер профессиона-

лизма. Вместе с тем, ригидность профессиональной Я-концепции педагога создает внутренние препятствия к самоизменению учителя, что приводит к частичной коррекции деятельности. За счет актуализации защитных механизмов наиболее травмирующая часть ситуации вытесняется, рационализируется. Можно утверждать, что момент самоизменения педагога ограничен психологическими защитами и его Я-концепцией.

В основе **защитной стратегии** лежат механизмы психологической защиты, характерными формами которой являются: фиксация, вытеснение, рационализация. Данную стратегию можно рассматривать как результат преобразования конструктивной стратегии с элементами защиты. Результатом профессионального развития учителя являются устойчивые навыки, приемы в преодолении трудностей. При остановке или низкой динамике профессионализации данные образования превращаются в стереотипы, шаблоны. В случае возникновения ситуаций повышенной трудности основные усилия направляются на сохранение сложившейся стереотипии. Как правило, ситуациями повышенной трудности становятся ситуации, связанные с ролевыми, статусными позициями учителя в педагогическом коллективе, с изменением норм профессиональной деятельности. Для данной стратегии характерными являются низкие показатели по шкале внутренней конфликтности и самообвинения при повышенной ситуативной тревожности и агрессивности.

Деструктивная стратегия с элементами защиты является результатом дисгармоничного профессионального развития личности учителя. Экспертный опрос, анализ анкет и самоотчетов позволяют зафиксировать в этой группе травмирующие ситуации, связанные с педагогической деятельностью и с семейно-бытовыми отношениями. При разрешении трудных ситуаций наблюдается резкое изменение эмоционального фона деятельности, неадекватная активность (от гиперактивности до ухода от активного участия в разрешении трудностей). Отмечается повышенный уровень личной тревожности, мотивационной агрессивности при низкой критичности к себе, своим действиям, заниженные показатели по шкалам самоуверенности, саморуководства, повышение – по шкале внутренней конфликтности.

Деструктивная стратегия выступает как результат накопленных профессиональных деформаций или как острая реакция на травмирующие события. Анализ результатов исследования показывает, что накопление деформаций становится прямым следствием возрастных изменений, нарушений в процессе формирования структур педагогического профессионализма, развития синдрома “эмоционального сгорания”. Деструктивная стратегия как острая реакция на травмирующие события связана с недостаточностью механизмов саморегуляции в педагогической деятельности. Ситуациями с высоким деструктивным потенциалом являются ситуации, которые препятствуют педагогу реализовать профессиональные ценности, позиции, мотивы. При разрешении трудных ситуаций отмечаются негативный эмоциональный фон,

неадекватная активность, конфликтность, враждебность, мотивационная агрессия, высокая личная тревожность.

Результаты исследования деятельности стабильно функционирующих педагогов по преодолению трудностей были соотнесены с уровнем эффективности педагогической деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Зависимость выбора стратегии по преодолению трудностей от уровня эффективности деятельности

Стратегии по преодолению трудностей	Высокий уровень эффективности (%)	Средний уровень эффективности (%)	Низкий уровень эффективности (%)
Конструктивная с элементами защиты.	54	46	-
Защитная	18	62	20
Деструктивная с элементами защиты	-	15	85
Деструктивная	-	6	94

Обобщение результатов исследования позволило выделить группы **педагогов-мастеров**, ориентирующихся на конструктивную стратегию, конструктивную стратегию с элементами защиты и на деструктивную стратегию с элементами защиты.

В основе **конструктивной стратегии** лежит деятельность педагога по преодолению антиинновационных барьеров. Результатом становятся новые технологии предупреждения и разрешения трудных ситуаций, а также прогнозирования их развития. Отличительной чертой конструктивной стратегии является ее гибкость, которая позволяет учитывать сложившиеся нормы педагогической деятельности, ценности и традиции педагогического коллектива при инновационном проектировании и внедрении новых технологий. Для данной группы учителей характерны: повышенный уровень мотивационной агрессивности, заниженная тревожность, открытость, самоуверенность, высокое саморуководство и отраженное самоотношение, низкая внутренняя конфликтность и самообвинение.

Конструктивная стратегия с элементами защиты становится результатом фрагментарности в преодолении антиинновационных барьеров. В качестве примеров фрагментарности можно привести: внедрение новшеств в качестве "вечного эксперимента", внедрение инноваций "кусочным способом", "параллельное внедрение". В этом случае стратегия реализуется в два этапа. На первом происходит частичное внедрение, на втором преодолевается фрагментарность. Данная стратегия обеспечивается, как правило, такими

механизмами психологической защиты, как рационализация или фиксация. Это помогает педагогу структурировать ситуацию, простроить рациональные схемы по ее преодолению. Характерными являются тревожность, повышенные показатели по шкалам самоуверенности, саморуководства, самооценности, внутренней конфликтности.

Деструктивную стратегию с элементами защиты можно рассматривать как реакцию педагога на невозможность преодоления антиинновационного барьера. За счет внешнего блокирования мотивационной и смысловой сферы профессионализма развивается фрустрационное напряжение, которое может перерасти во внутриличностный конфликт с актуализацией механизмов психологической защиты или через деформацию комплекса потребностей, привести к отказу от инновационной деятельности. Как показывают результаты исследования, данная стратегия приводит к повышению личной тревожности, неуверенности в себе, негативному самовосприятию, заниженной самооценке. Для данной группы учителей характерен синдром "эмоционального восприятия", с ярко выраженным комплексом негативного отношения к профессии: негативное отношение к ученикам и к работе, снижение профессиональной активности, раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, депрессия.

Результаты исследования деятельности педагогов по преодолению трудностей были соотнесены с уровнем эффективности педагогической деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Зависимость выбора стратегии по преодолению трудностей от уровня эффективности деятельности

Стратегии по преодолению трудностей	Высокий уровень эффективности (%)	Средний уровень эффективности (%)	Низкий уровень эффективности (%)
Конструктивная	65	35	-
Конструктивная с элементами защиты	28	52	20
Деструктивная с элементами защиты	-	39	61

Исследование процесса становления профессионализма учителя, выявление психологических условий преодоления трудностей в педагогической деятельности позволило спроектировать и реализовать ряд психолого-педагогических технологий оптимизации процесса преодоления трудностей в педагогической деятельности. Данные технологические решения реализованы в форме **профессионально-рефлексивного практикума (ПРП)**.

При построении концепции и сценария ПРП мы опирались на работы Л.А. Петровской, Ю.М. Жукова, П.В. Растянникова., В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, посвященные теоретическим и практическим подходам к исследованию основ социально-психологического тренинга; работы Б.З. Вульфома, И.С. Ладенко, М.И. Найденова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, раскрывающие технологию управления профессиональной рефлексией; работы А.С.Гусевой, раскрывающие специфику и структуру гуманитарных технологий; работы Н.Б. Ковалевой, Г.Ф. Похмелкиной, М.Н. Попова, Г.К. Селевко описывающие процедурно-технологические аспекты проведения занятий методами активного обучения.

Профессионально-рефлексивный практикум проводился в трех экспериментальных группах. Две группы были сформированы из молодых педагогов, находящихся на разных стадиях адаптации к профессиональной деятельности. В третью группу входили стажеры, студенты педагогических вузов.

Изменения качественных характеристик профессионального самосознания, возникших под воздействием ПРП, измерялись с помощью методик "Самоотчет", "Исследование самоотношения", углубленного интервью по вопросам затруднений в профессиональной деятельности учителя

Самоотчеты представляли собой развернутые ответы на вопрос "Что мне дали занятия профессионально-рефлексивного практикума?", позволяли зафиксировать, как сами испытуемые оценивают изменения, которые произошли с ними под воздействием средств ПРП, и оценить эффективность проведенной работы, достижения отдельных участников. Содержательный анализ самоотчетов участников профессионально-рефлексивного практикума приведен в табл. 4.

Таблица 4

Анализ самоотчетов

Рубрики, отмеченные в самоотчете	Экспериментальные группы (%)		
Овладение методами анализа ситуации затруднения с различных позиций профессиональной деятельности.	30	35	75
Оптимальное сочетание в своей деятельности интересов коллег по работе.	30	40	20
Овладение навыками самоанализа, самосовершенствования при снятии трудностей в деятельности.	30	40	55
Решение проблем, связанных с трансляцией профессиональных трудностей на семейно-бытовую сферу.	20	30	20
Приобретение знаний, навыков, умений прогнозирования и предотвращения конфликтных ситуаций, связанных с затруднениями в профессиональной деятельности.	20	30	30
Возможность использования элементов ПРП в работе с учениками.	30	25	30

Анализ полученных результатов позволяет делать следующие выводы. Профессионально-рефлексивный практикум стал учебной площадкой по вы-

работке студентами и молодыми учителями средств разрешения ситуаций затруднения в становлении профессионализма. За счет процедур, направленных на рефлексию затруднений в профессиональной деятельности, произошел перевод затруднений в проблемную плоскость и последующая депроблематизация через создание учителем личных стратегий по преодолению трудностей. Наиболее динамичные изменения происходят в студенческой группе.

Экспериментальные данные показывают, что профессионально-рефлексивный практикум достаточно эффективен для оптимизации процесса преодоления трудностей в становлении профессионализма педагога. Использованный критерий позволил обосновать статистическую значимость полученных в ходе эксперимента результатов (табл.5).

Таблица 5

Расчет статистической значимости изменения экспериментальных данных входного и выходного контроля

Группы.	$(n - n_i)^2$	Эмпирический χ^2	Табличный χ^2	Статистическая значимость
Экспериментальные				
1-я	64	21, 3	7, 82	значим
2-я	49	24, 5	7, 82	значим
3-я	49	49	7, 82	значим
Контрольные				
2-я	0	-	7, 82	не значим

Принципы, реализуемые в ходе проведения ПРП, предъявляют особые требования к ведущему практикума. Кадровым контингентом, наиболее соответствующим задаче психологического сопровождения профессионального становления педагогов являются специально подготовленные школьные психологи, имеющие необходимые теоретические знания и опыт педагогической работы.

Результатом формирующего эксперимента стала разработка программы подготовки школьных психологов как руководителей профессионально-рефлексивного практикума.

Итоги формирующего эксперимента подтвердили гипотезу о целесообразности формирования оптимальной стратегии учителя по преодолению трудностей в становлении профессионализма во время педагогической практики, стажировок студентов-выпускников.

Заключение. Основной замысел исследования состоял в определении сущности, типологии, условий возникновения и преодоления трудностей в процессе становления профессионализма учителя, выявлении условий и фак-

торов, обеспечивающих оптимизацию процесса преодоления этих трудностей.

Решение обозначенной проблемы осуществлялось в контексте задач обновления вузовского образования и развития системы повышения квалификации, создания организационно-педагогических условий, способствующих профессиональному росту учителя, способного творчески решать педагогические задачи. В этом контексте решались задачи выделения теоретико-методологических предпосылок решения указанной проблемы, анализа работанности проблемы становления профессионализма учителя, раскрытия сущности и детерминант возникновения трудностей в процессе становления профессионализма и определения условий оптимизации процесса преодоления учителем трудностей на разных этапах становления профессионализма. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

В новой социальной ситуации способность учителя преодолевать трудности в педагогической деятельности с помощью конструктивных стратегий является необходимым условием становления его профессионализма и высокого качества образования.

Теоретико-методологический анализ проблемы, а также результаты экспериментальных исследований показали, что профессионализм педагога – это системное качество субъекта педагогической деятельности. В структуре профессионализма педагога выделяются операционная, мотивационная, смысловая сферы. Системный характер профессионализму придается процессами саморегуляции.

Каждому этапу становления профессионализма соответствуют новые профессиональные задачи, характерной чертой которых является неопределенность. Неопределенность создает объективные преграды (трудности) в достижении учителем целей педагогической деятельности.

Трудности в становлении профессионализма выступают как отсутствие или недостаточность в развитии структуры профессионализма учителя, препятствующие активности личности и приводящие к остановке, разрывам, ошибкам в деятельности.

Конструктивное преодоление трудностей обеспечивают психологические механизмы становления профессионализма: основанные на сочетании и реорганизации природных особенностей и качеств человека под воздействием условий жизнедеятельности, компенсаторные механизмы, механизмы индивидуализации, механизмы интеграции, механизмы рефлексии.

Определены внутриличностные причины возникновения трудностей в процессе становления профессионализма. Первая группа причин связана с механизмами образования, закрепления эмоциональной напряженности и на ее основе формирования негативных качеств личности. Вторая группа причин связана с актуализацией механизмов психологической защиты личности

педагога. Третью группу причин составили психологические новообразования, сформированные в результате функционирования механизмов профессиональной деформации личности учителя. Данные причины определяют выбор учителем конструктивной, защитной или деструктивной стратегии по преодолению трудностей в становлении профессионализма. Результаты эмпирического исследования стратегий преодоления учителем трудностей позволили конкретизировать содержание трудных ситуаций в деятельности учителя на различных этапах становления профессионализма и сформулировать гипотезу формирующего эксперимента. Профессионально-рефлексивный практикум показал свою достаточную эффективность как форма проведения занятий с молодыми учителями, студентами-старшекурсниками. В ходе эксперимента подтвердилась гипотеза о целесообразности формирования оптимальной стратегии учителя по преодолению трудностей в педагогической деятельности во время педагогической практики, стажировок студентов-выпускников.

Опыт применения профессионально-рефлексивного практикума выявил необходимость подготовки кадров школьных психологов, педагогов, в достаточной степени владеющих рефлексивными техниками и технологиями. В этой связи целесообразно уточнить содержание профессиональной подготовки студента педагогического вуза в контексте становления профессионализма; в интересах интенсификации процесса становления профессионализма создать банк трудных ситуаций в педагогической деятельности. Эти данные могут служить материалом для проведения профессионально рефлексивных практикумов или иных форм индивидуальных или групповых работ, направленных на повышение эффективности педагогического труда.

Дальнейшая разработка проблемы преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма может быть связана с исследованиями психологических особенностей преодоления трудностей в ходе педагогической практики, стажировок студентов педагогических вузов; психологических детерминант процесса преодоления трудностей в педагогической деятельности; общих и специфических характеристик трудных ситуаций в педагогической деятельности.

III.ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Оптимизация процесса преодоления трудностей в становлении профессионализма педагога. М., 1999, 1 п.л.
2. Трудности в процессе становления профессионализма педагога. М., 1998, 2,3 п.л.